

Noves metodologies per al coneixement de les llengües

L'autor de l'article constata el dèficit que estudiants i població en general demostren en el domini de la llengua, tant oralment com per escrit. La causa d'aquest dèficit l'atribueix al fet que en els programes curriculars de la matèria de llengua es dediquen moltes hores a teories lingüístiques i a conceptes, i poques a la pràctica de la llengua. Perquè el que realment cal per ensenyar a parlar, llegir i escriure una llengua és justament parlar-la, llegir-la i escriure-la.

Les inèrcies sense autocrítica

Hi ha una tendència habitual en els intel·lectuals, siguin escriptors, siguin investigadors, siguin docents, a mirar de no deixar-se endur per allò que es considera tradicional i, doncs, a obrir camins que es puguin emmarcar en allò que en diem la modernitat. Això segurament que està bé.

Ara, quan els temors a restar ancorats en determinats estils en l'escriptura, en determinats mètodes per a la recerca en qualsevol àrea de coneixement o en els sistemes pedagògics de qualsevol matèria esdevenen una obsessió, es corre el risc d'optar per la via del canvi pel canvi mateix; de procurar no tant, o no gens, l'eficàcia de la tasca del creador, del científic o del professor, sinó sobretot de poder-se deslligar d'allò que es considera pejorativament clàssic i de sumar-se a allò que, en canvi, es considera —sovint demagògicament— avantguardista.

És lamentablement freqüent la tendència a la dicotomia maniquea que separa allò que és del tot dolent d'allò que és l'única cosa bona. En tots els àmbits. Sembla estrany que en els inicis del segle XXI encara no hàgim après prou que la veritat i també l'encert acostumen a ser qualitats troscejades i disperses entre actituds aparentment i potser realment irreconciliables. Res ni ningú no té del tot la veritat, ni res ni ningú no és l'única solució completament satisfactòria en cap dels terrenys de l'activitat humana. No estem acostumats a la pràctica de la intersecció; a la dialèctica que permet de destriar allò que hi ha de discutible en qualsevol alternativa, allò que hi ha de rebutjable i allò que hi ha d'aprofitable.

La història dels mètodes científics, en uns països més que en d'altres, això sí, té en comú un toc d'irracionalitat que consisteix en l'actitud següent: davant qualsevol plantejament inèdit, s'enderroquen i es desqualifiquen els immediatament anteriors, i se sacralitza la innovació. Absurd, certament, però tan absurd com real. Basta esmentar, en el cas de la lingüística, el tractament de l'oposició diacronia/sincronia, des de Saussure; l'hegemonia sobtada de l'estructuralisme, que arracona com a obsoletes i gens productives les metodologies que exageraven l'atomització en l'anàlisi dels problemes; i què no hem de dir dels mètodes generativistes i transformacionals, els quals cal reconèixer que s'han instrumentalitzat per a provocar un menyspreu prepotent envers tots els lingüistes que no els han seguits ortodoxament i no hi han restat fidels. Curiosament, bona part de qualsevol de les doctrines indicades, especialment potser les chomskyanes, es fonamenten en el pensament dels gramàtics de l'època clàssica, encara que els citin poc.

Per això que acabo de dir, és sempre assenyat que, davant l'aparició de nous mètodes, siguem cauts en dues direccions: a lloar-los sense fer-los cap retret i, particularment, a rebutjar desagraïts aquells que, en el moment de la seva aparició, van passar també per l'enaltiment incondicional.

El món complex i alhora primordial de la formació, en qualsevol dels seus nivells, ha patit i pateix encara, si més no en l'àrea de la transmissió de la competència lingüística, d'una confusió que l'ha corromput, en el sentit de generar un allunyament inadmissible de les funcions que té encomanades.

Comencem pel tòpic: en aquest país, els ciutadans en general no coneixem amb prou suficiència la nostra llengua. Com que em refereixo al català, és fàcil que es tingui la rèplica a punt: és clar que no coneixem una llengua que no ha estat present en els contextos educatius, que no ha format part dels currículums, que ha estat perseguida, dominada, marginada, prohibida. Res a dir, a aquesta reacció. Però no vull ara anar per aquest camí. Situem-nos en els espais estrictes de l'escola, de l'institut i, fins i tot, de la universitat, a partir del moment històric en què per la recuperació de la democràcia la llengua catalana hi és present (tampoc no és intenció meua ara d'entrar en la qüestió que hi és molt poc present). Perquè s'entengui, imaginem allò que diré al·ludint la nostra llengua aplicat a l'espanyol, idioma no precisament arraconat d'enlloc...

Recupero i amplio, per tant, la cançoneta: a l'Estat espanyol no es coneix prou bé o gens bé la llengua castellana, ni en el territoris on no hi ha cap altra llengua oficial.

Primera consideració: que ningú no digui que això ha estat sempre així. No. Ni per al català en els períodes en què ha viscut en la normalitat (poquíssims, certament), ni per a l'espanyol, sempre imposat com a idioma de l'imperi. Es tracta d'un fenomen més problemàtic des de la segona meitat del segle passat fins avui mateix.

Segona consideració: no podem atribuir aquesta mancança greu a l'aparició de les tecnologies avançades (Internet, la cibernètica en general) o a la tan esmentada mundialització. No sóc tan ingenu de pensar que no hi tenen res a veure, però entenc que és un autoengany perillós que insistim a cercar en aquests fenòmens socials la causa principal dels codis tan restringits de què fem gala els parlants de l'Estat espanyol; si no mirem cap a un altre lloc, no ens en sortirem, del problema. Tinguem en compte un argument tan obvi com que el dèficit de l'escassíssim domini de la llengua no arriba amb la revolució tecnològica ni amb l'intent d'imposar la globalització: abans, molt abans, estàvem en la mateixa situació.

Allò que, al meu entendre, ha provocat la generació del buit alarmant, és que, obsedits, enlluernats, alienats i tot, pel valor de la teoria, de les grans tesis, de la revolució científica en totes les àrees del coneixement, ens hem entestat a introduir-les en tots els programes curriculars de la matèria de llengua. I així, estranyament inconscients, formadors i administracions, no hem sabut diferenciar —encara no ho sabem ara— els interessos per a aquells i aquelles que aspiren a ser filòlegs o lingüistes, dels interessos per als qui, en canvi, no en tenen cap vocació.

Quin ha estat i és el resultat d'aquesta confusió? Doncs que els discents que no s'entusiasmen per les noves teories lingüístiques ni pels conceptes que els són pròpies són titllats d'endarrerits, d'antiquats, de poc coneixedors de la veritable ciència del llenguatge. I així ens va. Perquè, pel que fa a la llengua, podem

La introducció en l'ensenyament de les teories lingüístiques

dividir els estudiants entre aquells qui saben respondre què és un sintagma, un morfema, un gramema, un fonema, el nucli de no sé què, el sintagma nominal zero, un, dos, etcètera, etcètera, i aquells qui no en tenen idea i qui, acomplexats, injustament acomplexats, han arribat a la conclusió que no aconseguiran mai saber-se tota aquesta nomenclatura. Uns i altres tenen, però, llevat de les excepcions, una característica en comú: no saben usar amb prou correcció la llengua, ni oralment ni per escrit. Caricatura fins a un cert punt, això que acabo d'afirmar. Fa molts anys que ensenyo a la universitat; a facultats de filologia catalana; a alumnes a punt de llicenciar-se: he corregit molts i molts exàmens en què, essent relativament acceptables les explicacions sobre conceptes, sobre teoria, en canvi, l'ús de la llengua és ple d'errades morfosintàctiques i lèxiques (excloc expressament les ortogràfiques).

No perdem de vista que, ultra el problema que suposa aquest fet, té el tret inevitable de la reproducció sense fi. Perquè els llicenciats i les llicenciades que pateixen el dèficit, que manegen un codi paorósament restringit, acaben essent els professors i les professores que ensinistraran nous estudiants. Com? Repetint-los unes tesis sovint mal païdes, difonent una terminologia altament especialitzada (i altament inútil), fent-los fer unes anàlisis que no demostrin res o que demostrin molt poc del sentit i del coneixement real de la llengua. L'ensenyament secundari acaba essent el lloc on s'assaja la repetició mimètica d'allò que hom ha sentit en l'universitari. Així, es perpetua el perfil de qui, sense dominar l'idioma, n'esdevé mestre que es limita a transmetre, en el millor dels casos correctament, reflexions sobre el que hauria de ser l'objecte d'explicació en la formació dels lingüistes, a qui caldria suposar —només faltaria!— un domini excel·lent de la llengua.

Una reiteració sense fi

Per raons de responsabilitats que se m'encarregaven, havia de comprovar l'avançada progressiva en els programes de llengua, sobretot de secundària. Tornaré a la caricatura, però d'una constatació real: curs rere curs, pràcticament els programes de llengua catalana eren idèntics, sempre centrats en la teoria lingüística. Solament en aquells nivells més elementals de l'educació escolar s'ensenya a entendre, a parlar, a escriure i a llegir l'idioma. Tan aviat es considera que els alumnes poden —això de poder és un dir— assimilar els tecnicismes més durs i aplicar-los, no a l'ús habitual de la llengua, sinó a l'anàlisi morfosintàctica de frases que sovint no són en absolut model de l'ús més corrent, s'acaba l'ensinistrament en la competència real. Res de dictats, res de redaccions, res de lectura en veu alta —ni en veu baixa, és clar—, res d'exposicions orals sobre cap argument, res de consultes als diccionaris, res d'aprendre's de memòria alguna poesia, els refranys, les cançons populars... Que tot això plegat és cosa que no dona cap prestigi a l'ensenyant. I sobretot, que tot això plegat suposa una feina per als professors, en l'atenció i en la correcció.

Podem imaginar que això passa arreu. Primerament, si fos veritat, el mal de tots no hauria de ser consol de ningú. Segonament, no és veritat. Si a l'Estat francès els ciutadans i les ciutadanes mostren una competència en la seva llengua que és incomparablement superior a la que tenim nosaltres; i si podem dir el mateix de l'Estat italià, és perquè, encara que no estiguin exempts del mal de la teoria inoportuna, basen l'ensinistrament lingüístic en l'explicació dels usos i a demanar als estudiants que s'hi exercitin. Dit altrament: l'escola francesa i l'escola italiana no s'avergonyeixen de continuar fent dictats, fent fer redaccions, exposicions orals, fent aprendre de memòria poesies i textos en

prosa de grans autors de les respectives literatures: contemporanis i antics. A nosaltres, ens caurien els anells... I ens neguem a fer-ho. I les administracions no ens hi obliguen. Sembla que a tots ens agrada més que els estudiants facin els arbrets, salvin paranys absurds, caiguin en trampes de dificultats que no ajuden sinó a desanimar-los i a fer avorrir fins al fàstic l'assignatura de llengua catalana. Que no parlin, ni escriguin, ni llegeixin bé, no ens importa. Entre altres motius perquè no pas pocs de nosaltres, autodenominats especialistes de la llengua, mestres i professors, acabem igualment parlant malament, escrivint malament i llegint malament.

Aconseguir els objectius que siguin és una cosa que pot costar més o menys de temps, d'esforços, de recursos humans i materials, etcètera. Allò que resulta ridícul, grotesc i irracional és dedicar temps, esforços, recursos humans i materials, etcètera, per a no res o, molt pitjor encara, per al fracàs tangible i perpetuat. I a més de ridícul i grotesc constitueix una estafa social. En efecte, tant l'escola primària com la secundària, dediquen hores i hores a l'ensenyament de la llengua catalana i espanyola (abans, exclusivament a la segona). Com que els mètodes emprats són els que he esbossat, al final del batxillerat, si algú té una bona competència lingüística és malgrat allò que li han obligat a fer a les classes; és perquè llegeix pel seu compte, perquè li agrada escriure i ho fa pel seu compte, perquè l'ambient extraescolar en què es mou l'empeny a conèixer la llengua.

Quan es discuteixen els plans d'estudi; quan es proposen reformes en la formació, no he copsat mai que es parli de qüestions de fons, amb la intervenció d'experts capacitats. A la fi es tracta de discutir quines assignatures s'han d'ensenyar i quantes hores se n'ha de fer de cadascuna. Però la paradoxa arriba més lluny en el cas de la llengua catalana. Com que es constata una manca de competència lingüística en els joves universitaris, de lletres o de ciències que siguin, doncs a ningú no se li acut que potser el que falla són els mètodes; no; el problema és sempre d'hores; per tant, més hores: l'obsessió de les hores! I com que es tracta de més hores d'una matèria que no s'ensenyava bé i els alumnes són conscients que no en treuen cap profit, doncs el resultat és que el remei és pitjor que la malaltia: perquè acaben essent més hores de patiment, d'avorriments, de buidor de sentit.

Vet aquí perquè parlo d'estafa social. Ja que ho és el fet que s'aboqui els ciutadans i les ciutadanes d'un país a una incompetència vergonyosa en la llengua pròpia, després d'haver-hi dedicat qui sap el temps de la seva infantesa i joventut.

És curiós que en el camp de l'ensenyament de llengües segones sovint es procedeix de manera més adequada: es fa didàctica de les llengües estrangeres de manera que els resultats acabin essent que efectivament es parlin, s'escriguin i es llegeixin millor que no es fa amb les primeres. Perquè, no sabem exactament per quins motius, en l'ensenyament d'idiomes estrangers ja no preocupen ni els arbrets, ni els conceptes teòrics, ni els paranys inútils que descoratgen, etcètera, etcètera. Per això parlo d'estafa. Una de les més reprobables, perquè condemnar una societat a no tenir la possibilitat de l'expressió, en el sentit més ampli, és condemnar-la a la impossibilitat o a les dificultats extremes a participar en la vida social, en la transformació positiva de la realitat. En definitiva, és marginar-la.

Altrament, passats els anys en què es cursa l'ensenyament primari i secundari, la reparació dels danys és, si no impossible, molt i molt difícil. Tots sabem de

Una estafa social inacceptable

la relació directa i estretíssima que hi ha entre llengua i pensament —deixem ara de banda si, a la fi, són o no una mateixa cosa. Encara que coneixem ben poques coses de l'evolució i del funcionament del nostre cervell, hem de suposar que, com qualsevol altra part del nostre organisme, si no es desenvolupa convenientment en les diverses etapes de l'edat de les persones, acaba atrofiant-se. I les atrofies o deixen defectes crònics o exigeixen duríssimes rehabilitacions. Vull dir que creem una situació en què tots som impotents: els joves s'adonen dels seus dèficits lingüístics, perquè els els retreuen els professors, però, en demanar com ho han de fer per a eliminar-los, ningú no té la resposta que funcioni. Com s'ensenya a parlar, a escriure, a llegir, a qui ja parla, escriu i llegeix en tots els registres, però malament? Hem construït un carreró sense sortida i quan volem obrir-lo perquè ens ofega no podem fer-ho. Perquè una cosa és ensenyar a escriure cartes empresarials, fins i tot d'amor, a escriure i a dir textos estereotipats, i una altra de ben diferent és infondre la competència lingüística que permet la lliure expressió, la improvisació, el matís, la ironia, la crítica, la discussió, i així endavant.

En suma, una societat que majoritàriament no domina la llengua és una societat que majoritàriament no domina el pensament. No és exagerat. Saber pensar és saber parlar. Saber és saber dir. Si no sabem dir, intuïm, albirem, ens acostem al saber, però res més. Diu el Nobel italià Dario Fo: «L'obrer coneix 100 paraules; el patró, mil; per això és el patró.»

Què hem d'ensenyar i com ho hem de fer?

El primer error que hem de corregir és el d'actuar i programar sense saber què pretenem. Sembla que no pugui ser, però el que passa en l'ensenyament de la llengua catalana és que demostrem que no ens hem plantejat els objectius. En canvi, quan el mal ja està fet, aleshores sí que reclamem allò que havia de ser la finalitat de la didàctica de les llengües; perquè ens fem creus de com parlen, escriuen i llegeixen els joves universitaris i els qui no ho són.

Som tan inconscients, que no evitem les lamentacions fixant-nos en el *quid* de la qüestió. Perquè és obvi que, si arribem a la conclusió a priori —no a posteriori— que allò que pretenem en les classes de llengua és que els ciutadans la dominin amb suficiència, arribarem alhora a la conclusió que allò que des de fa anys ensenyem, potser és molt modern —que ja ni això—, però de cap manera serveix per a l'adquisició d'una competència lingüística normal. Però si resulta que a les classes no és habitual ni la consulta de diccionaris!, mentre que es mira d'explicar, en canvi, amb citacions erudites, la diferència entre llengua, norma i parla; sincronia i diacronia; o es juga amb les dificultats de les frases passives pronominals.

Per a ensenyar a parlar, escriure i llegir una llengua la via més directa és justament la de parlar-la, escriure-la i llegir-la. Parlant i fent parlar, s'ensenya i s'aprèn a parlar; escrivint i fent escriure, s'ensenya i s'aprèn a escriure, i llegint i fent llegir, s'ensenya i s'aprèn a llegir.

Com hem de fer-ho? Doncs a partir d'una concepció correcta d'allò que és una llengua. És a dir, sabent que és un codi compacte, sòlid i unitari, però compost de variació; variació que té a veure amb la diversitat territorial (dialectes geogràfics), amb la diversitat social (dialectes socials) i amb la diversitat individual (dialectes personals). I que es pot parlar, escriure i llegir, per tant, de moltes maneres. Sabent també que la comunicació és del tot condicionada pel tema de què es tracti, pel caràcter o perfil dels interlocutors, pel lloc on es desenvolupi, per la finalitat que es persegueixi, per allò que s'hi vulgui provocar, etcètera. Per

tant, tenir una bona competència lingüística no consisteix solament a ser fidels a un codi normatiu que faci abstracció de tot això. Si algú em demanava si és correcta una frase com:

Ves-te'n d'aquí, que em molestes.

jo li contestaria: depèn, no li ho sé dir. La rèplica, és clar, podem imaginar que seria: home, que no ho veus que està ben construïda? Sí, és clar. Però si la diu un subordinat a un superior, per ben construïda que estigui li pot costar un disgust; explica-li, després, a qui en rebrà les conseqüències, que la frase era gramaticalment correcta!

Hem d'entendre d'una vegada que les frases, els textos no són per fer-ne una anàlisi escolar d'acord amb unes regles morfosintàctiques i lèxiques determinades. Les frases i els textos són per a comunicar-nos en una situació concreta. Conseqüentment, el concepte de correcció ha de ser canviat o matisat pel concepte d'oportunitat i d'adequació a una situació. El text que acabem d'esmentar podria ser del tot correcte si l'emissor s'adreça a un superior jeràrquicament amb la intenció d'evidenciar que el rebutja, que no l'aguanta més, que n'està tip.

Per molt que, d'acord amb els llibres de gramàtica que estudiem a classe i amb el que expliquem els professors, se'ns digui que una frase com:

Vols donar-me una mica d'aigua?

és una frase interrogativa, el que és evident és que el seu hipotètic emissor restaria sorprès si el receptor l'entengués com a tal i es limités a contestar: «Sí» o «No», sense donar-li una mica d'aigua —o molta, dependrà, a la fi, de la set que tingui l'emissor, malgrat que hagi dit explícitament «una mica». Té formalment l'aspecte de les interrogatives, però funciona com una exhortativa: és, doncs, una exhortativa, igual que:

Dóna'm una mica d'aigua.

O, més exactament encara:

Dóna'm aigua.

perquè «una mica» no funciona semànticament com un quantificador. Coses com aquesta són evidents, òbvies, és clar. Però, malgrat la seva evidència i obvietat, en general ensenyem la llengua ignorant valors tan clars d'enunciats així. És a dir, si de cas, haurem d'acceptar que neguem l'evidència i l'obvietat.

Primera distinció: l'oralitat i l'escriptura

Les llengües són, abans que per a altra cosa, per a comunicar-nos verbalment. L'escriptura és un segon estadi, al qual no totes han arribat ni arriben: n'hi ha que resten en l'oralitat sense, en canvi, desaparèixer.

L'escriptura suposa un punt d'arribada singular en la història de qualsevol llengua. I consisteix en l'elaboració d'un codi nou respecte al codi de l'oralitat.

Primera conclusió que se'n desprèn: parlar i escriure són dos fenòmens lingüísticament ben diferenciats. Prova d'això és que una llengua que tingui codi escrit pot, en canvi, saber-se parlar sense saber-la escriure; cosa relativament freqüent, per exemple, en l'aprenentatge d'idiomes segons, però també en les

llengües pròpies: l'analfabetisme no és una realitat estranya ni excepcional en moltes comunitats.

Aquesta conclusió en suposa una altra no pas intranscendent: en la didàctica de les llengües no es pot caure en l'error de confondre el codi oral amb l'escrit, com si d'una mateixa cosa es tractés; no és igual parlar que escriure. Entre nosaltres, com que afortunadament és molt baix el percentatge d'analfabetisme —tal com s'entén tradicionalment—, hem arribat a interioritzar l'escrit fins al punt que el confonem en una sola realitat amb el parlat. De la qual cosa es deriva l'error en la didàctica de les llengües primeres de no dedicar atencions específiques a l'oralitat i a l'escriptura, encara que hi hagi totes les interseccions que vulguin entre l'una i l'altra.

Cal que s'ensenyi a parlar, d'una banda, i, de l'altra banda, a escriure; entenent que es tracta d'ensinistrar en dos codis diferents i, sobretot, no perdent mai de vista que l'oralitat i l'escriptura tenen funcions igualment pròpies en el fenomen de la comunicació; serveixen per a objectius distints, malgrat les interseccions. En una bona competència lingüística no es pot parlar com un llibre ni escriure tal com es parla normalment. Les estructures, les matrius de les frases i dels textos en l'oralitat tenen uns cànons propis; les de l'escriptura tenen els seus, i no es poden confondre ni barrejar indiscriminadament.

M'he referit a les interseccions. En citaré algun exemple clar: hi ha molts textos escrits per tal que siguin oralitzats, com si no haguessin passat per l'escriptura: és el cas dels guions de programes audiovisuals o els textos dels informatius dels mitjans orals. I igualment hi ha textos escrits que pretenen reflectir l'oralitat: és el cas de l'obra literària en què es fa que parlin personatges vulgars. També aquests aspectes haurien de ser considerats en l'ensenyament de la llengua.

Segona distinció: els registres

Algú ha analitzat mai sintàcticament en una classe de llengua catalana una frase del tipus:

D'això, escolta, a veure; no, ara no sé què volia dir-te. Ah!, sí, perdona: aniràs allà —com se diu?—; sí, home, l'altre dia en parlàvem; a cal d'això; ajuda'm!; a «Cal desgràcia», a dinar amb el grup? Jo no sé què faré.

No ho crec. És clar, ja hi he anat insistint, no ensenyem ben bé la llengua catalana, sinó una part de la llengua catalana. I no la part de major freqüència d'ús. Perquè els models de frases que analitzem en l'àmbit escolar s'acosten a un parlar asèptic —a cap parlar real, doncs—, es desvinculen del context en què es puguin produir i dels qui les poden enunciar. Passa una mica com s'ha esdevingut en l'estudi filològic de la història de la llengua catalana: s'ha partit tradicionalment de textos literaris; s'han menystingut els textos més vulgars: declaracions en judicis, testaments, contractes de compra i venda, etcètera. Per això s'ha produït la paradoxa de situar el naixement de la llengua catalana al segle XIII i alhora es parla de la seva existència a partir del segle VIII o IX; si allò que ens serveix de guia és el text literari, hem d'esperar al XIII; si no tenim aquest prejudici, podem parlar del VIII.

Les llengües no existeixen amb la finalitat que s'hi facin obres d'art per a literatura. Són per a la comunicació en tots els nivells i mitjançant, doncs, tots els registres i les variacions possibles.

Tanmateix, l'ensenyament de la llengua catalana s'ha fet des dels textos lite-

raris o bé des de models de frase teòrics, però a la fi pretesament literaris. Greu error. Conèixer una llengua correctament vol dir saber-ne totes les seves possibilitats, dominar tots els seus recursos, i poder-los emprar lliurement per a les estratègies que hom vulgui.

Hem d'incloure en la didàctica de les llengües el registre culte, però no fer-lo exclusiu. Hi ha d'haver també els altres: fonamentalment, l'estàndard, el d'especialitat (científic, professional, etcètera), el col·loquial, el vulgar. I no ho hem de fer indiscriminadament, sinó situant el fenomen de la comunicació com una manera més d'actuar, potser la més important, i, per tant, al servei d'allò que hom persegueixi. L'afirmació que parlar és actuar significa que quan parlem ens proposem alguna cosa i que, segons com actuarem, aconseguirem o no els nostres objectius.

Ignorar els recursos col·loquials i vulgars d'una llengua és desconèixer-ne justament la part més habitualment usada.

Però vull destacar encara un efecte molt pitjor d'aquest prejudici. Com que l'ensenyament descarta generalment els registres col·loquial i vulgar, la llengua catalana és especialment vulnerable d'interferències foranes en aquests registres, perquè acaba assimilant allò que socialment és més estès en tots els medis socials: els espanyolismes esdevenen cada vegada més els que omplen els buits de la incompetència dels catalanoparlants en aquests registres, estigmatitzats en l'ensenyament.



En definitiva, per a l'ensenyament i el coneixement de la llengua catalana, caldria que ens plantegéssim quins són els objectius que hi cerquem; què pretenem que aprenguin els estudiants.

No podem convertir la llengua en allò que no és. I la llengua no és una bossa de paraules soltes, de frases soltes. La llengua és el conjunt de solucions per a comunicar-nos a partir del discurs, del text. Per tant, aquest hauria d'entendre's com la unitat més important.

Sobretot, hauríem d'assumir de debò que allò a què hem d'aspirar no és que hom sàpiga definir conceptes teòrics de la lingüística ni treballar-hi. Allò que s'ha de proposar la didàctica de la llengua catalana és la possibilitat de qui l'aprèn del seu ús real, en qualsevol situació possible.

Transversalment als usos, hi ha de comptar, és clar, tot el conjunt de normes de l'oralitat i de l'escriptura, que, però, s'han de presentar com un complement, tan imprescindible com es vulgui, però complement a la fi de la finalitat principal de la competència lingüística: parlar, escriure i llegir adequadament i oportunament.

Cal transmetre el geni de la llengua, és a dir, allò que la caracteritza singularment per a la generació de missatges. És francament angoixant la inseguretat que patim els catalanoparlants respecte a si és bo o és dolent allò que diem o que escrivim. Ens manca, perquè no se'ns ha transmès, el sentit de la llengua, el qual permet, sense complexos, crear noves solucions: no és necessari que tot allò que diem o que escrivim estigui explícitament en l'obra de P. Fabra o en el diccionari normatiu. Una bona competència lingüística assegura l'activitat dels parlants d'aportar solucions inèdites, però coherents amb el caràcter de la llengua; la llengua, al seu torn, s'enriqueix com a instrument de comunicació.

Conèixer una llengua és saber com s'utilitza. El text, el discurs ha de ser la unitat d'anàlisi bàsica en la seva didàctica (la qual cosa no exclou, és clar, la reflexió sobre unitats menors); endemés, el text o el discurs s'ha de tractar des del punt de vista comunicatiu, no des de cap abstracció. Tornem, doncs, a la idea de l'ús, com a punt d'interès igualment principal.

Oblidem-nos que aprendre una llengua consisteix a adquirir-ne la seva gramàtica, entesa aquesta en el sentit tradicional. És evident que qui ensenya un idioma l'ha de conèixer profundament, aquesta gramàtica, però no ha de caure en la temptació de convertir-la en matèria central d'aprenentatge dels estudiants, com s'esdevé en la realitat. Els parlants trien les paraules per tal de construir un text comunicatiu, no perquè hi facin tal o tal funció sintàctica.

És hora que hi hagi un canvi de rumb fort, enèrgic per a la navegació en el món de la llengua pròpia i de les llengües segones. Altrament ens autocondemnem a continuar dedicant hores i hores, esforços i esforços, recursos i recursos, per a no aconseguir altra cosa que el rebuig d'allò de què no es treu cap utilitat i, doncs, una incompetència lingüística que ens impedeix fer amb llibertat allò que més ens distingeix com a persones: usar la paraula; parlar i escriure avui són sovint accions que neguitegen en comptes de ser, com implícitament són, accions alliberadores.

